

El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico*

The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical analysis

Martin Mulder*

Tanja Weigel**

Kate Collings***

* *Universidad de Wageningen (Países Bajos)*

** *Bibb, Bonn (Alemania)*

*** *Universidad de Wageningen (Países Bajos)*

E-mail: martin.mulder@wur.nl Weigel@bibb.de kate.collins@wur.nl

Resumen:

Este texto es una continuación de la revisión descriptiva de Weigel, Mulder y Collings en relación al uso del concepto de competencia en el desarrollo de la educación y de la formación profesional en Inglaterra, Francia, Alemania y Países Bajos. El objetivo de esta contribución es revisar el análisis crítico llevado a cabo por varios autores de esta área. Este análisis también señala las teorías y críticas más importantes sobre el uso del concepto de la competencia en los mencionados estados. Los sistemas de formación profesional en los cuatro estados estudiados son: el *Nacional Vocational Qualifications* en Inglaterra, el enfoque de las áreas de aprendizaje en Alemania, la ETED y el *bilan des compétences* en Francia, así como la implementación de la formación profesional basada en competencias en Países Bajos, de hecho constituyen los elementos más importantes para el estudio crítico del concepto de competencia que presentamos. Estas críticas abarcan aspectos tales como la falta de una definición coherente del concepto de competencia, la pérdida de una relación mutua entre competencia y desempeño, la noción errónea de que el empleo del concepto de competencia disminuye el valor del conocimiento, las dificultades del diseño de los principios educativos basados en las competencias tanto en los niveles curriculares y de la instrucción, la baja estimación de las

Recibido: 26/08/2008

Aceptado: 15/12/2008

Este texto fue publicado originalmente en inglés en Mulder, Martin, Weigel, Tanja y Collings, Kate (2007). "The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical análisis", *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88. Traducción de Elisabet Cortés Harlet. Revisión Técnica: Fidel Grande

consecuencias organizativas de la educación basada en la competencia y los muchos problemas en el área de evaluación de la competencia.

Palabras clave: competencias y formación profesional, cualificación profesional, procesos de aprendizaje, evaluación

Abstract:

This contribution follows the descriptive review of Weigel, Mulder and Collins regarding the use of the competence concept in the development of vocational education and training in England, France, Germany and the Netherlands. The purpose of this contribution is to review the critical analyses brought forward by various authors in this field. This analysis also remarks on the most important theories and critiques on the use of the competence concept in the above-mentioned states. The systems of vocational education within the four states covered in this study are: the *National Vocational Qualifications* in England, the *approach to learning areas* in Germany, the ETED and the *bilan de compétences* in France, and the implementation of *competence-based vocational education* in the Netherlands, and these are the respective focal points for the critical assessments of the competence concept presented here. These critiques encompass such aspects as the lack of a coherent definition of the concept of competence, the lack of a one-to-one relationship between competence and performance, the misled notion that employing the concept of competence decreases the value of knowledge, the difficulties of designing competence-based educational principles at the curriculum and instruction levels, the underestimation of the organizational consequences of competence-based education, and the many problems in the field of competence assessment.

Key words: competences and education vocational training, vocational qualifications, learning process, evaluation.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, el concepto de competencia se ha empleado en el desarrollo de la educación y la formación profesional. Esto se debe a la popularidad del concepto dentro, pero también fuera de la Unión Europea. Weigel y Mulder (2006) señalaron que las primeras contribuciones al área académica de la competencia datan de la década de los 70, aún así, esta fecha supuso el punto de arranque de la historia y del uso del concepto de competencia.

El primer uso del concepto lo encontramos en el trabajo de Platón (Lysis 215 A, 380 DC). La raíz de la palabra es "ikano", un derivado de "iknoumai", que significa llegar. El antiguo griego tenía un equivalente para competencia, que es *ikanótis* (ικανότης). Se traduce como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza. *Epangelmatikes ikanotita* significa capacidad o competencia profesional/vocacional. Esto no debería ser confundido con *dexiotis* (δεξιότης) que tiene que ver más con la inteligencia, como en la expresión "αμαθία αετά άωφροσύνηζ ωφελιμώτερον ή δεζιότηζ μετά ακολουσίαζ"

(literalmente "ignorancia junto con sabiduría (es) más útil que la inteligencia junto con la inmoralidad").

Pero incluso con anterioridad en el tiempo, el Código de Hammurabi (1792-1750 BC) menciona un concepto comparable. En el *Epilogue*, un texto traducido al francés se puede leer: "*Telles sont les décisions e justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l'ordre équitable.*"

La competencia incluso apareció en latín en la forma de *competens* que era concebido como el ser capaz y fue permitido por la ley/regulación, y en la forma de *competentia*, entendido como la capacidad y la permisión. En el siglo XVI el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés; en la misma época se data el uso de las palabras *competence* y *competency* en la Europa occidental. Así que queda claro que el concepto de competencia tiene una amplia historia, por ello no es sorprendente que ser profesionalmente competente, ser suficientemente capaz y poder desempeñar ciertas tareas, haya sido una aspiración a lo largo de los tiempos.

No obstante, el uso institucionalizado de la competencia en el desarrollo de la formación profesional es un fenómeno reciente que ha aparecido mezclado con otras innovaciones, tales como la introducción del auto aprendizaje, la integración de teoría y práctica, la validación del aprendizaje previo y de las nuevas teorías de aprendizaje, tales como el aprendizaje auténtico, el constructivismo social y la construcción del conocimiento. El concepto de competencia muestra interés, por tanto, en los objetivos significativos y en el contenido del aprendizaje que constituirá el desarrollo personal de los estudiantes y su posición en el dominio del conocimiento que mejor los prepare para funcionar de manera efectiva en la sociedad. Existen varias definiciones para el concepto de competencia debido a su ambigüedad en relación con las teorías de aprendizaje y con otros enfoques innovadores del aprendizaje.

Para comenzar describiremos estas definiciones de competencia y luego revisaremos las críticas del uso del concepto. Esto es una continuación al análisis de Biemans *et al.* (2004), que está basado en experiencias personales de la puesta en práctica de la formación profesional basada en la competencia en los Países Bajos. Trataremos de establecer las comparaciones desde estas críticas y formular algunas conclusiones.

2. COMPETENCIA: ENFOQUES Y DEFINICIONES

Existen varios enfoques y definiciones del concepto de competencia. En esta sección nos ocuparemos de ambas a través de ejemplos de enfoques y definiciones que pueden ser encontradas en la literatura sobre el tema.

En términos de enfoque, han existido tres tradiciones principales en la investigación sobre la competencia desde mediados del siglo pasado. (Norris, 1991; Eraut, 1994; Wesselink y otros, 2005): la conductista o behaviorista, la genérica y la cognitiva. El enfoque *conductista* pone de manifiesto la importancia

de la observación de los trabajadores exitosos y efectivos y de la determinación de qué es lo que los diferencia de aquellos menos exitosos. Este enfoque fue promovido por McClelland y la compañía consultora en la que estaba implicado, Hay-McBer. El Grupo Hay utilizó este enfoque de la competencia en muchas empresas para aumentar sus rendimientos. El enfoque sobre la competencia de McClelland (1973) abogó por el uso del concepto de competencia, en lugar del concepto de inteligencia y mostró cómo identificar competencias a través de entrevistas conductistas (McClelland, 1998). En este sentido, las competencias se adquieren a través de la formación y el desarrollo (McClelland, 1998) se fundamentan en la descripción de conductas observables o desempeños in situ. Las características definitivas del enfoque conductista son la demostración, la observación y la evaluación de los comportamientos o conductas. Las competencias son aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo y pueden ser comunes en otras situaciones (Delamare Le Deist y Winterton, 2005; Spencer y Spencer, 1993; Gonczi, 1994). El enfoque conductista o behaviorista tiene muchas connotaciones americanas debido la teoría del condicionamiento operante se originó en los Estados Unidos. Pero afirmar que el enfoque conductista es típicamente americano es demasiado simplista ya que se ha utilizado ampliamente fuera de Norteamérica al igual que otras perspectivas (por ejemplo, el enfoque humanista para el desarrollo, la educación y el aprendizaje) que también tienen fuertes raíces en los Estados Unidos. Algunos ejemplos más sobre la amplitud de este enfoque son las críticas actuales al proceso de Bolonia o a la armonización en la educación superior que se dice se basa en el modelo de competencia conductista (ver, por ejemplo, Hyland, 2006).

El enfoque *genérico* está más dirigido a identificar las habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños. De nuevo, en este enfoque, se identifican a las personas más efectivas y a sus características más distintivas (Norris, 1991). A continuación, a través de análisis estadísticos, se definen las características principales y genéricas de las personas que han realizado los desempeños más eficaces. Las competencias determinadas de esta manera se pueden aplicar a diferentes grupos profesionales. Gonczi *et al.* (1995) confirmó las diversas formas que las competencias genéricas pueden adoptar dependiendo de los contextos o de los lugares de trabajo. Hager (1998) subrayó dos rasgos cruciales de las competencias genéricas: primero, que dirigen la atención hacia enfoques más amplios de la competencia, y segundo, que son sensibles a los cambios en los contextos laborales. La competencia en este sentido, está más relacionada "*con un desempeño global que sea apropiado a un contexto particular. No se trata de seguir recetas simplistas*" (Hager, 1998: 533). La investigación sobre las cinco dimensiones de la personalidad, primeramente elaborada para explicar las variaciones en el desempeño de un trabajo (Barrica y Mount, 1991), así como la investigación sobre las habilidades genéricas y básicas en el área de desarrollo curricular, (Mulder, 1989; Nijhof y Mulder, 1989; Mulder y Thijsen, 1990) son buenas ilustraciones del enfoque genérico.

La definición de competencia empleada en el enfoque *cognitivo* incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas

importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño (Weinert, 2001). Este enfoque se utiliza a veces simultáneamente con las habilidades intelectuales o con la inteligencia. Los enfoques cognitivos clásicos que se centran en competencias generales cognitivas incluyen modelos psicométricos sobre la inteligencia humana, modelos de procesamiento de la información y el modelo de piagetiano de desarrollo cognitivo. Una interpretación más estrecha del enfoque cognitivo gira en torno a las competencias cognitivas especializadas. Estas competencias especializadas hacen referencia a un grupo de prerrequisitos cognitivos que los individuos deben poseer para actuar bien en un área determinada. Otra interpretación del enfoque cognitivo es la diferenciación entre competencia y desempeño, primeramente enfatizado por Chomsky (1980). Él definió la competencia lingüística como la habilidad para adquirir la lengua materna; es decir, las reglas en las que se basa el aprendizaje y el uso del lenguaje necesarias para el desempeño lingüístico.

Actualmente, se ha ampliado el concepto de competencia-desempeño hasta abarcar a las competencias "sociales" o "emocionales", de tal manera que la "competencia" ha reemplazado al término original, "inteligencia". No hace falta decir que el enfoque cognitivo sobre el desarrollo de la competencia se yuxtapone al enfoque socio-constructivo, defendido, por ejemplo, por Hodgkinson e Issitt (1995), quienes formularon las directrices más importantes para apoyar el desarrollo de la educación basada en competencias. Estas directrices tienen como objetivo la utilización eficaz de las competencias en la educación, resaltando aspectos esenciales, tales como la enorme importancia de la tutorización, el diálogo continuo entre el estudiante y el tutor, la necesidad de actuar sobre las prácticas así como sobre las tareas multidisciplinares a las que el estudiante tiene que hacer frente. En general, el enfoque socio-constructivo pone el acento en la similitud entre las competencias necesarias para una actuación exitosa en la sociedad (tales como, la competencia del aprendizaje, la cooperación, la solución de problemas, el procesamiento de la información, afrontar la incertidumbre, la toma de decisiones en función de una información incompleta, la valoración del riesgo) y desarrollo de la competencia colaborativa (como sinónimo de aprendizaje socio-constructivo).

Necesitamos añadir que, en las teorías constructivas del aprendizaje nos encontramos, de nuevo, una extensa variación en la conceptualización. No obstante, estas teorías también comparten características comunes: ver, por ejemplo, la publicación sobre los modelos de comunidades innovadoras de conocimiento por Paavola *et al.* (2004). Estos autores revisan el trabajo de Nonaka y Takeuchi (1995) sobre la creación de conocimiento, poniendo énfasis en la importancia de la interacción entre el conocimiento tácito y el explícito, en la teoría de la expansión del aprendizaje de Engeström (1987, 1995) y en el modelo de Bereiter (2002) sobre la construcción del conocimiento. Así, concluyen que existen grandes similitudes entre estas teorías. El trabajo de Billett (1994) y Billett *et al.* (2003) también se puede mencionar aquí ya que se defiende el carácter socio-constructivo en su análisis sobre la construcción del conocimiento en el lugar de trabajo, centrándose en la agencia personal dentro de los contextos socio-organizativos.

3. ¿COHERENCIA EN EL CONCEPTO DE COMPETENCIA?

Las tres tradiciones de investigación mencionadas anteriormente se identifican como las más completas, no obstante, existen otros muchos intentos para categorizar la investigación sobre competencias y definir el concepto. Por ejemplo, Weinert (2001) distingue nueve formas para definir o interpretar las competencias: habilidad cognitiva general, destrezas cognitivas especializadas, modelo de competencia-desempeño, modelo de competencia-desempeño modificado, tendencias de acción motivada, autoconcepto objetivo y subjetivo, competencia en acción, competencias claves y meta-competencias. El concepto de competencia utilizado en el estudio del PISA-VET¹ comprende la competencia cognitiva (conocimiento), la competencia funcional (destrezas), competencia social y la autocompetencia (Achtenhagen, 2005). Ellström desarrolló el concepto de competencia en relación con las ocupaciones y realizó una distinción entre competencias formales, competencias demandadas oficialmente, competencias en uso, competencias reales y competencias requeridas en el puesto de trabajo. (Ellström, 1997).

La tendencia hacia el desarrollo de la formación profesional inicial y continua (ICVT) basada en la competencia no se contempla sólo a nivel nacional, sino también a nivel internacional. Tomamos, por ejemplo, la OCDE y el desarrollo de un marco de evaluación internacional: PISA. La estructura de PISA puede ser descrita como un enfoque genérico a la competencia con especial enfoque sobre las competencias clave. DeSeCo (OECD *Program Definition and Selection of Competences*) definió las competencias clave necesarias en la vida cotidiana, comunes en todas las culturas. (OECD/ DeSeCo/Rychen, 2003). Siguiendo la definición de DeSeCo, las competencias clave deben cumplir varias condiciones. Primero, deben ser valoradas en relación a los objetivos económicos y sociales. Segundo, deben producir beneficios en una amplia variedad de contextos incluyendo, entre ellos, el mercado laboral, las relaciones privadas y el compromiso político. Finalmente, deben ser importantes para todos los individuos, es decir, las competencias no deben ser moneda de cambio o vinculadas a una ocupación específica. El marco de DeSeCo y la OCDE representan una única estructura de referencia para la evaluación de las competencias de los adultos y de los escolares, ya que se aplica no sólo a las competencias que se necesitan enseñar en la escuela sino también a aquéllas que se pueden desarrollar a lo largo de toda la vida.

Otro ejemplo a nivel de la UE sobre la construcción de un marco de la competencia es el Sistema de Crédito Europeo para la Formación Profesional

¹ Nota del traductor. PISA-VET (*Programme for an International Student Assessment for Vocational Education and Training*): el proyecto PISA-VET se origina en Alemania como iniciativa del gobierno federal, desarrollada por la Universidad de Goettingen en colaboración con varios expertos internacionales. El objetivo más importante es diseñar la viabilidad de un estudio, similar a PISA, pero centrados en la interdependencia de las competencias profesionales y las competencias generales, teniendo presente la diversidad de las estructuras de los sistemas de formación profesional.

(ECVET: *European Credit System for Vocational Educational Training*) y el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos en la Educación Superior, (ECTS: *European Credit Transfer System in Higher Education*). El objetivo en este caso es conseguir una mejora de la cooperación en la formación profesional y una armonización de la educación superior mediante la creación de un conjunto de niveles referenciales que forman la base del ECVET y del ECTS. Puesto que los niveles referenciales debieran ser descritos en términos de resultados de aprendizaje, se ha desarrollado una tipología de conocimientos, habilidades y competencias (Winterton y otros, 2005). En esta tipología, el conocimiento se asocia con la competencia cognitiva, las habilidades con la competencia funcional y las actitudes y la conducta con la competencia social. La metacompetencia está relacionada a una competencia social. En algunos países, las diferencias en estas tres dimensiones se basan sólo en la terminología, pero en otros son fundamentales. El reto para la ECVET (*European Credit System for Vocational Educational Training*) es desarrollar una tipología consistente y coherente de conocimiento, habilidades y competencia.

Este intento de buscar una coherencia en las distintas competencias, es el *Proyecto Tuning*, creado para apoyar la creación de los ECTS. Su objetivo es desarrollar una metodología común para difundir el marco europeo de cualificaciones en la Educación Superior dentro del contexto del proceso Bolonia (González y Wagenaar, 2005). El *Proyecto Tuning* propone programas basados en resultados del aprendizaje, que son descritos en términos de competencias específicas, vinculadas con las materias, y competencias genéricas. Aunque las primeras son, sin duda, importantes, el *Proyecto Tuning* pone el acento en la importancia de las competencias genéricas o de las habilidades transferibles ya que son relevantes para la preparación de los estudiantes para sus futuros roles en la sociedad. En el *Proyecto Tuning*, las competencias sirven como puntos de referencia para el diseño de currículos y de evaluación para desarrollar programas de estudio comparables. Como se ha mencionado, este enfoque es duramente criticado por Hyland (op. cit.) y también por Hager (2006) quienes afirman que

“los resultados de un desempeño puede ser especificados de manera precisa, y que los resultados del aprendizaje del Tuning son una especie de resultados de desempeño. Sin embargo, las competencias no pueden ser especificadas de forma precisa de esta manera. Así, el *Proyecto Tuning*, erróneamente equipara resultados de aprendizaje y competencias, otorgando a estas últimas una objetividad falsa”.

Teniendo en cuenta estas diferencias de opinión, una cuestión legítima nos lleva a preguntarnos si existe alguna coherencia en el concepto de competencia. Para ello, examinaremos esta cuestión reflexionando sobre un número de definiciones principales propuestas por autores de los Estados miembros citados anteriormente. Después profundizaremos sobre las formas cómo estos Estados usan el concepto en el desarrollo de políticas y prácticas en la formación profesional. Eraut definió la competencia como: “*la habilidad de ejecutar tareas y roles que son requeridos en función de unos estándares esperados*” (Eraut, 2003: 117). Esta definición expresa competencias como el dominio de estándares sociales esperados. Arnold y Schüssler (2001) afirman

que competencia se refiere a la capacidad de una persona para actuar. En este sentido, la competencia se entiende holística y comprende no sólo contenidos o áreas de conocimiento, sino también habilidades centrales y habilidades genéricas. Mandon y Sulzer (1998) argumentan que la competencia ha de entenderse como conocimiento, habilidades y cualidades en acción. Mulder, basándose en la comparación anteriormente citada, y considerando diversas perspectivas de investigaciones relevantes sobre la formación profesional (VET) sobre el desarrollo de los recursos humanos (HRD) y la gestión de recursos humanos (HRD), llegó a la siguiente definición: la competencia se entiende como la capacidad de una persona para alcanzar logros específicos (Mulder, 2001). El CEDEFOP, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, define competencia como la capacidad para usar el conocimiento en la práctica. Cuando nos referimos a la educación y a la formación profesional, tanto la capacidad como la elegibilidad son relevantes. El objetivo de la educación es hacer capaces a los estudiantes de desempeñar ciertas tareas vinculadas a una determinada ocupación o profesión. También debería hacer que los estudiantes puedan optar a un título que sirva como un indicador de que han alcanzado un nivel de cualificación y que pueden desempeñar las tareas relevantes de una determinada ocupación o profesión.

Han existido diversos intentos entre los investigadores para definir el concepto de competencia. Basándonos en una revisión más amplia de esas definiciones, hemos distinguido las siguientes dimensiones de competencia (Mulder, 2002), que incorporan los significados presentados anteriormente:

- Habilidad periférica (competencia) versus habilidad principal (competencia principal)
- Disgregación contextual versus unión situacional de competencia.
- Orientación de la competencia hacia funciones versus hacia roles.
- Representación de la competencia en términos de conocimiento versus de habilidad
- Focalización de la competencia sobre el comportamiento versus la capacidad.
- Persona versus sistema como portador de la competencia.
- Ámbito de la competencia específica versus general
- Capacidad de aprender versus a la inalterabilidad de la competencia
- Orientación hacia el desempeño versus orientación hacia el desarrollo de la competencia.

Así, podemos concluir que el concepto de competencia es multidimensional y el uso específico del concepto depende del contexto de los usuarios.

4. PROBLEMAS RELACIONADOS CON EL USO DE LA COMPETENCIA EN LOS PAÍSES SELECCIONADOS

Después de analizar los aspectos conceptuales de la competencia, la cuestión está en cuáles son los problemas a los que se enfrentan los distintos países cuando emplean el concepto en el desarrollo de la educación y la

formación profesional. Arguelles y Gonczi (2000) muestran un conjunto de descripciones sobre el uso de la competencia en la educación y la formación profesional (VET) en diferentes países: México, Australia, Costa Rica, Francia y Nueva Zelanda. En su revisión, Arguelles y Gonczi pusieron de manifiesto las dificultades para desarrollar estándares para el desarrollo y la evaluación de las competencias, los problemas de su implantación y la falta de literatura académica sobre el impacto de la educación y la formación basada en competencias (CBET: *Competency Based Education and Training*) en el desarrollo económico.

Trataremos de ilustrar las críticas más importantes sobre el uso del concepto en la Unión Europea y, como hemos dicho, nos centraremos en Inglaterra, Francia, Alemania y Países Bajos.

Un nuevo enfoque sobre la educación y la formación profesional (VET), basado principalmente en los resultados de las competencias, se ha introducido en el Reino Unido en la década de los 80 (Winterton *et al.*, 2005). Las cualificaciones profesionales que se crearon bajo este nuevo marco, fueron conocidas como la *National Vocational Qualifications* (NVQ). La característica principal de la NVQ es que están definidas en términos de resultados, demostraciones y evaluaciones en lugar de en base a procesos de aprendizaje que llevan a tal fin (Eraut 2003). Desde su introducción, la NVQ ha tenido que hacer frente a numerosas críticas y problemas.

Las críticas a las NVQ más relevantes y frecuentes están referidas al enfoque basado exclusivamente en los resultados. Esto está relacionado con la estricta distinción entre los procesos de aprendizaje y los logros en la NVQ. Puesto que la NVQ se centran en los logros, deja fuera otros elementos como el modo, la localización o la duración del aprendizaje (Smithers, 2002). A las NVQ se le reprocha centrarse en los resultados y considerar sólo una parte del contenido, dejando fuera otras áreas principales, por ejemplo, los objetivos, los métodos y la evaluación. Esto contradice la idea de que el aprendizaje importa y que afecta a la naturaleza de la competencia que los individuos construyen (Eraut, 1994, Oates, 2004, Roe y otros, 2006). Centrándose sólo en los logros y no en el proceso de aprendizaje, se argumenta que realmente no se pueden crear nuevas cualificaciones para los trabajadores. A través de la muestra de Eraut (2003) sobre 600 candidatos, descubrió que sólo el 28% del tiempo de aprendizaje se invirtió en desarrollar una nueva competencia, el resto de su tiempo se dedicó en poner de manifiesto las competencias existentes. Por ello, la NVQ fracasó en su objetivo más importante de ser una medida para apoyar el desarrollo de las cualificaciones. Smithers crítico con la NVQ afirmando que "a lo sumo, la NVQ acreditan principalmente el aprendizaje en el lugar de trabajo" (Smithers, 1999: 147), ya que sólo se dedica a los resultados, existen dudas sobre la habilidad de la NVQ para actuar como un medio legítimo para cualificar mejor a los trabajadores. Barnett señala que trabajar con competencias según esta perspectiva reduce incluso la autenticidad de la acción humana (Barnett, 1994). Este enfoque niega el hecho de que la acción está relacionada con el pensamiento, la comprensión y la reflexión.

Además, otra crítica importante de las NVQ está referida a la noción de "competencia" y al uso que se le da. La competencia queda reducida a demostraciones exitosas de destrezas y habilidades (Ertl, 2003). Se argumenta que la competencia no puede definirse en base a descripciones genéricas. *"Al fracasar la caracterización de los componentes generativos y claves de la competencia, las unidades pueden fracasar al discriminar entre individuos cuya capacidad de desempeño contrasta fuertemente en una variedad de áreas ocupacionales"* (Oates, 2004, 15). Eso significa que dos individuos pueden ser capaces de conocer los requisitos de las unidades en las NVQ pero aún así su desempeño en el trabajo puede diferir significativamente entre uno y otro. Aunque diferentes desempeños en diferentes áreas ocupacionales pueden ser representadas con las mismas descripciones genéricas, esto no significa necesariamente que sea responsable la misma competencia o una muy similar. El uso genérico no garantiza que la competencia en un contexto determinado pueda ser transferida a otro (Eraut, 2003).

A pesar de ello, existe también un problema práctico con la implementación de la competencia en las NVQ. Las cualificaciones profesionales no están en sintonía con las oportunidades de mercado laboral. Smithers (2002) señala que la NVQ tiene una relación ambigua con el mundo del trabajo. Operan según estándares establecidos por los empresarios pero en la práctica se consideran a menudo como parte del propio desarrollo del trabajador contratado. Los aprendices con un título de NVQ se dieron cuenta que no mejoraba su situación en términos de conseguir trabajo o de obtener una mejor remuneración. Mientras que en Inglaterra es un camino fácil pasar de la educación secundaria obligatoria (GCSE: *General Certificate of Secondary Education*) a la educación secundaria superior (A-Levels) y de ahí a la educación superior, la transición desde la escuela al empleo es difícil.

Sin embargo, un reciente estudio llevado a cabo en Inglaterra por el Ministerio de Educación contradice este punto de vista (Roe y otros, 2006). Algunas de las conclusiones de este estudio empírico fueron que la comprensión de las NVQ entre los trabajadores ingleses es todavía muy limitada y que las NVQ es una opción minoritaria frente a las titulaciones tradicionales. Pero el estudio también reveló que la comprensión hacia la NVQ, aunque limitada, va en aumento. De manera más interesante, el estudio cuestiona las críticas de que las NVQ no contribuyen al desarrollo de habilidades porque, en la práctica, las NVQ normalmente implican formación a menudo impartida por proveedores externos.

A continuación, describiremos los problemas que conlleva la introducción del enfoque de áreas de aprendizaje en Alemania. Este enfoque se implementó en Alemania en 1997. Las áreas de aprendizaje son unidades temáticas, definidas por objetivos, contenidos, tiempo de enseñanza y desempeño de tareas y acciones profesionales (KMK, 2000). Las características más importantes de este enfoque son que las áreas de aprendizaje deberían ser derivadas de campos profesionales, deberían estar relacionadas con los procesos laborales y empresariales y deberían describir competencias (Bauer y Przygodna, 2002).

La aproximación a la teoría sobre las áreas de aprendizaje ha sido, por lo general, bien recibida. Sin embargo, existen algunas críticas y dos argumentos principales en contra de este enfoque. La primera crítica es que el concepto favorece unas áreas de aprendizaje sobre las materias de enseñanza clásicas y que, por tanto, el orden del conocimiento que proporcionan las "materias" se perderá (Reinich, 1999). La segunda crítica es que el significado educativo de las escuelas profesionales se perderá si se le otorga demasiada importancia a las actividades profesionales (Dubs, 2000; Rößler, 2000).

Aparte de esta crítica general, existen debates sobre las recomendaciones de la KMK² sobre la implementación concreta de las áreas de aprendizaje en el currículo. Muchos autores han declarado que el concepto de las áreas de aprendizaje fue implantado por la KMK sin la consulta previa a investigadores y especialistas en educación y competencias (Lisop, 1999; Dubs, 2000; Lipsmeier, 2000; Rößler, 2000).

La definición de la competencia en la acción y de otros conceptos centrales como el de área de aprendizaje no han sido descritos adecuadamente por la KMK (Lisop, 1999; Breuer, 2005; Straka, 2005). No hay razones que expliquen cómo es posible reconocer cuándo se ha logrado alcanzar la competencia. Así que la definición no es útil ni para cuestiones de diagnóstico ni para el desarrollo de estándares educativos. Una encuesta mostró que los profesores en las escuelas profesionales tienen problemas a la hora de identificar las ideas principales en las que se basa el enfoque de las áreas de aprendizaje porque las recomendaciones de la KMK no muestran definiciones adecuadas (Steinemann y Gramlinger, 2003). Además, los profesores no tuvieron ni tiempo suficiente ni para preparar el concepto de área de aprendizaje, ni se les dio el apoyo que hubieran necesitado para implantarlo tal como pretendía la KMK (Dubs, 2000; Kremer y Sloane, 2001; Steiner y Gramlinger, 2003).

La descripción de los objetivos de las áreas de aprendizaje también recibió críticas porque algunos de los objetivos sólo se ven después de la formación profesional, lo que significa que no es posible una valoración real durante el periodo inicial de la formación profesional (Straka, 2005). Un problema más del enfoque de las áreas de aprendizaje es que los exámenes en la formación profesional, responsabilidad de los actores sociales en la economía, se centran exclusivamente en el conocimiento y en las habilidades pero no en las competencias (Dubs, 2000; una versión más elaborada de los problemas de implementación de las áreas de aprendizaje se puede consultar en Kremer y Sloane, 2001). Esto contribuye a los problemas de la introducción del enfoque de las áreas de aprendizaje. En relación al desarrollo posterior del sistema alemán, en junio de 2002 el Ministerio Federal de Educación e Investigación

² Nota del traductor: *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, es la Secretaría de la Confederación Permanente de Ministros de Cultura de Alemania.

decidió establecer estándares nacionales de educación pero hasta hoy sigue sin resolverse cómo se pueden desarrollar y evaluar estos estándares dentro de la educación y la formación profesional (Sloane y Dilger, 2005).

El concepto de competencia en Francia está ilustrado por el método sociológico de análisis del trabajo, la ETED³, para estudiar las ocupaciones y para formular competencias que son relevantes para la educación y formación profesional (Mériot, 2005). El desarrollo de la competencia tiene un doble objetivo en este enfoque: lo individual que trata de dominar una determinada ocupación y las características estructurales que determinan la manera en la cual se desarrollan los empleos. Además, en Francia, el uso del concepto de competencia se establece a través del denominado "*bilan de compétences*", un sistema basado en la cooperación entre agentes sociales y autoridades estatales con el objetivo de desarrollar las competencias de los trabajadores (Gutschow, 2001).

Un problema práctico con el ETED es que el analista no tiene ni la habilidad ni la credibilidad en las empresas que visitan (Mériot, 2005: 290). Así que no pueden afirmar qué competencias son necesarias o qué es lo que hace a alguien competente en una tarea particular. Al contrario, los empresarios piensan que unas cuantas tareas pueden mostrar la competencia de sus empleados, por ejemplo, se presupone que una secretaria será capaz de mecanografiar más de 30 palabras por minuto.

Otro problema es que el ETED es utilizado en situaciones artificiales aunque haga referencia a contextos profesionales reales, esto quiere decir que su desempeño se evalúa en contextos profesionales simulados para la obtención de diplomas. Por tanto, no puede garantizar que la persona será competente en un contexto profesional real. Este resultado está confirmado por Holmes (2004), quien puso de manifiesto que un modelo descriptivo de la competencia no puede ser simultáneamente descriptivo y evaluativo.

Este hecho es relevante porque en Francia se está buscando actualmente la manera de definir y estandarizar las descripciones de la competencia. El objetivo es obtener una sola definición de competencia que deba ser relevante para cualquier uso (Mériot, 2005).

Con respecto al sistema de *bilan de compétences*, existen cuatro críticas principales. En primer lugar, se afirma que los documentos (por ejemplo, el portafolios) hacen referencia a los certificados de la escuela y de la formación profesional, pero dejan fuera la adquisición de competencias informales

³ Nota del Traductor: El enfoque ETED (Empleo-Tipo Estudiado en su Dinámica, *Emplois types en dynamique*), elaborado en Francia a finales de los años ochenta, apunta al análisis de los empleos, su evolución y las competencias puestas en práctica. Actualmente continúa la reflexión metodológica gracias a la constitución de la "Red ETED Investigación Desarrollo"

(Käpplinger, 2002). Esto contradice la asunción básica de la ley que afirma que las competencias adquiridas de manera informal deberían ser también evaluadas y certificadas. Además, se puso de manifiesto que se empleaban a menudo pruebas de evaluación en lugar de instrumentos participativos. Se prefirieron las pruebas de evaluación porque se suponían que eran más objetivas que los métodos participativos.

Los críticos dicen que usando sólo las pruebas de evaluación, la intención formativa de la reforma se desarrolla de manera más lenta que a través de cualquier otro propósito de mayor interés. Otro problema es que el portafolios no van sólo dirigidos a la gente que toma parte en el *bilan*⁴. La intención de la reforma es que el portafolio sea de propiedad de los candidatos. Sin embargo, en realidad, administradores, empleadores, directivos, etc., quienes exigieron a sus empleados la realización del *bilan*, pueden ojear los resultados. Finalmente, se dice de la existencia de problemas de comunicación entre el centro del *bilan* y las personas que lo realizan (Drexel, 1997).

Estos problemas comienzan con la identificación de las competencias. Si el personal en el centro del *bilan* no tiene conocimiento suficiente sobre la ocupación específica de un candidato, se vuelven incapaces de evaluar las competencias necesarias para esa ocupación. La mayoría de los "centros" no tiene suficiente tiempo para observar exhaustivamente la biografía y la situación profesional de la persona que demanda el *bilan*. La consecuencia es que los candidatos entran en desacuerdo con el portafolio porque malinterpretan su contenido. A pesar de las críticas, todos los actores quieren continuar con el *bilan*. Esto muestra que sus objetivos representan las necesidades más importantes de las empresas y de los empleados. Por tanto, el *bilan* es una base importante hacia del desarrollo del reconocimiento de las competencias en Francia, aunque sus efectos retrasen los objetivos establecidos en la ley (Gutschow, 2001).

En cuanto a los Países Bajos, los informes de evaluación referidos referidos a la Ley sobre Formación Profesional (WEB) publicados cinco años después de su incorporación, concluyó que el concepto político que había detrás de la WEB no era compatible con los requisitos de una economía basada en el conocimiento (Nieuwenhuis y Shapiro, 2004). La política de la formación profesional debería poner más énfasis en la flexibilidad y en la profesionalidad de los centros de formación profesional (*Regionale Opleidings Center, ROCs*) para permitirles organizar las formas de desarrollar las competencias para profesionales jóvenes. Además los grupos de investigación concluyeron que los instrumentos en la WEB estaban causando una oferta dispersa de cursos, que no se estaban consiguiendo la anhelada flexibilidad, que se restringió la autonomía a nivel institucional debido a las múltiples regulaciones y que los centros no eran capaces de explotar su potencial.

⁴ Nota del traductor. Se puede interpretar como un documento de diagnóstico en el que se recoge el balance o análisis de resultados.

Actualmente, el desarrollo de la formación profesional está condicionado por la implementación de la educación basada en competencias. Aunque muchas instituciones en los Países Bajos apuestan por tener un currículo basado en competencias, existe mucho *maquillaje*. En varios casos sólo se han llevado a cabo cambios superficiales y los procesos de aprendizaje no han cambiado (Wesselink y otros, 2005). De ahí que se haya desarrollado una matriz para la formación profesional basada en competencias, a través de la cual los expertos de la formación profesional puedan evaluar hasta qué punto los programas de formación están basados en competencias. La matriz consiste en ocho principios y cuatro niveles de implementación (Wesselink y otros, 2000).

Las críticas principales sobre el uso de las competencias en el desarrollo de la formación profesional son las siguientes. Aunque ésta no fue la intención, el conocimiento, las habilidades y las actitudes están divididas, de nuevo, en una estructura de cualificaciones basadas en competencias. Las competencias se enfatizan de tal manera que el componente del conocimiento en los programas tiende a recibir poca atención. Las materias generales son difíciles de integrar de acuerdo a los profesores de esas materias. Además existen problemas con la tendencia hacia la reducción del dominio de las destrezas básicas, con el coste de las evaluaciones, la dificultad del uso del concepto en los niveles más bajos de la formación profesional, con la pérdida creciente de la falta de información e instrucción de los profesores, con el ajuste de la organización de los centros y la variación de las trayectorias de aprendizaje que hacen más difícil la programación educativa.

5. COMPARACIÓN DE LAS CRÍTICAS

Debido a la diversidad en los enfoques nacionales sobre la puesta en práctica de las competencias, se hace difícil también la comparación de las críticas. Los problemas más urgentes relacionados con la implantación del desarrollo de la formación profesional basada en competencias están señalados en la Tabla 1 (ver anexo).

a) Inglaterra

Las críticas más importantes son aquellas que apuntan que el enfoque de las competencias es en gran medida conductista, que está desequilibrado el énfasis en la evaluación de las competencias y que esto frustra más que apoya el aprendizaje y el desarrollo. El uso del concepto de competencia está reducido a la evaluación y a la habilidad exitosa para demostrar destrezas y habilidades. Además, las competencias están formuladas en términos demasiado generales, lo que implica que no tienen ningún poder discriminador en las evaluaciones. Aparte de esto, el vínculo entre competencia y desempeño no es directo. Varias competencias pueden influenciar ciertos desempeños y ciertas competencias pueden influenciar varias áreas de actuación.

b) Alemania

Las principales críticas apuntan a la superficialidad de las áreas de las competencias. Éstas deberían ser analizadas más en profundidad y dirigidas hacia el análisis de los requisitos del desempeño. Existe también miedo a que el orden lógico de las áreas del conocimiento (tradicionalmente conocidas como materias) pueda perderse junto con el significado educativo de las escuelas profesionales. En Alemania, existe también la cuestión de cómo determinar si se ha alcanzado o no la competencia. Otro problema general es que el desarrollo de la competencia requiere mucho tiempo, y que algunas competencias sólo adquieren después de la graduación, lo que dificulta su evaluación durante el programa de formación. Hay discrepancia entre la forma actual de las pruebas de evaluación y los requisitos para una evaluación de las competencias.

c) Francia

Los comentarios más críticos residen en que los análisis de la ETED no tienen ni la habilidad ni la credibilidad para valorar qué personas son competentes. También, el desempeño de los individuos es valorado en contextos profesionales simulados que no dan garantía alguna de que la misma persona sea también competente en un contexto profesional real. La manera cómo se lleva a cabo la valoración en el *bilan* es contraria a las intenciones que se pretendían en un principio. El objetivo está más centrado en los diplomas de la formación profesional VET que en las competencias adquiridas de manera informal. El uso de los instrumentos participativos centrados en el desarrollo, han sido bastante ignorados. Además, el *bilan* es también accesible para aquellos otros individuos que no participaron en él. La calidad de los evaluadores y el tiempo para su evaluación es también un problema.

d) Países Bajos

Las principales críticas son las siguientes. El conocimiento, las habilidades y las actitudes están divididos en una estructura de cualificación basada en la competencia. Las competencias se enfatizan de tal manera que al componente del conocimiento se le presta poca atención en los programas. Las materias generales son difíciles de integrar de acuerdo con los profesores de dichas materias. Además hay problemas con la tendencia hacia la disminución del dominio de las destrezas básicas, con el coste de la evaluación, la dificultad de utilizar el concepto en niveles más bajos de la formación profesional, la pérdida creciente de información e instrucción por parte de los profesores, los ajustes organizativos de los centros y la variación de las trayectorias de aprendizaje lo que hace difícil la programación educativa.

Las críticas referidas a la implantación de las competencias incluyen tres argumentos principales que ser divididos en tres niveles críticos. El primer nivel abarca los problemas prácticos, en parte institucionales, en la puesta en práctica de los enfoques de las competencias en los cuatro países. Un segundo nivel está referido a la evaluación de la competencia en la formación profesional, que es un problema al que tienen que hacer frente todos los países. Un último nivel está referido a la definición, así la manera como se defina la competencia será

relevante para su uso, hasta tal punto que este nivel está fuertemente relacionado a los dos niveles mencionados anteriormente.

6. CONCLUSIÓN

Antes que nada, se puede concluir que desde una perspectiva histórica, el concepto de competencia no es nuevo. Sin embargo, el uso institucionalizado del concepto en el desarrollo de la formación profesional sí lo es. En los países estudiados, el uso del concepto de la competencia varía.

Segundo, las críticas realizadas por Biemans y otros (op.cit.) se confirman en este análisis crítico sobre el uso del concepto de competencia. Estas críticas eran: (1) Existen muchas definiciones conceptuales de competencia; (2) existe una sobre dependencia en la estandarización de las competencias, mientras que el poder de la educación basada en competencias reside en el contexto donde se desarrollen; (3) es difícil integrar el aprendizaje en las escuelas con el aprendizaje en el lugar de trabajo, el concepto de competencia no lo resuelve automáticamente; (4) especificar las competencias que serán adquiridas por los estudiantes no es una consecuencia automática del diseño de actividades de aprendizaje efectivas; 5) la evaluación de competencias, especialmente en situaciones de trabajo, es un ejercicio intensivo y que conlleva mucho tiempo; (6) cuando se implementa una educación basada en competencias se puede obviar los cambios en el rol del profesor (y del estudiante); (7) en el desarrollo de la educación basada en competencias, es esencial que se preste atención estructural al desarrollo de competencias en profesores y directores de los centros.

Además de estas críticas, se pueden identificar otros problemas vinculados con la relación entre competencia y desempeño, competencia y conocimiento, competencia y currículum, competencia e instrucción y competencia y organización.

1. Competencia y desempeño

- El vínculo entre competencia y desempeño no es directo.

2. Competencia y conocimiento

- Las competencias se enfatizan de tal manera que se suele prestar escasa atención al componente del conocimiento.
- Las materias generales son difíciles de integrar de acuerdo a los profesores de aquellas materias.

3. Competencia y currículum

- Los ámbitos de la competencia pueden ser demasiado superficiales y deberían estar relacionados con el análisis de los requisitos del desempeño.
- El orden lógico de las áreas del conocimiento podría perderse.
- El conocimiento, las habilidades y las actitudes están divididas de nuevo en una estructura de cualificación basada en la competencia.
- Se pone más énfasis en la adquisición formal de la competencia que en la informal.

4. Competencia e instrucción

- Existe una creciente pérdida de información y de formación por parte de los profesores.
- Existe miedo a que disminuya el dominio de las destrezas básicas.
- 5. Competencia y organización
 - El ajuste de la organización escolar es necesaria pero no son conscientes del mismo en todos los sitios.
 - El desarrollo de la competencia de los profesores es necesaria como modelo para estudiantes.
 - El uso del concepto de competencia en los niveles inferiores de la formación profesional es más difícil.
 - Una educación guiada por la demanda y la diversificación de trayectorias de aprendizaje a nivel individual dificulta la programación del desarrollo de la competencia.
- 6. Competencia y evaluación
 - El énfasis en la evaluación de competencias está desequilibrado.
 - La evaluación de la competencia frustra más que apoya su desarrollo y aprendizaje.
 - Es difícil determinar si se ha logrado o no una competencia: el desarrollo de la competencia lleva su tiempo, algunas competencias solo se pueden aplicar después de haber conseguido una graduación, lo que dificulta su evaluación durante el programa de formación.
 - Las competencias están formuladas en términos demasiados generales, lo que significa que no tienen ningún poder discriminador en las evaluaciones.
 - El desempeño de las personas es, a menudo, evaluado en contextos profesionales simulados que no dan garantía de que esa persona sea competente también en un contexto profesional real.
 - Los analistas de los perfiles de competencias no siempre tienen la suficiente habilidad y credibilidad para evaluar qué personas son competentes.

Se pone de manifiesto que, aunque todos los países demanden la competencia y que esté más o menos integrada en los sistemas de educación, las medidas que toman los gobiernos, la economía o las instituciones reciben fuertes críticas. Estas críticas pueden tener efecto beneficioso para otros países que pueden aprender de sus experiencias.

A pesar de los métodos que los países están empleando para la implementación de las competencias, existen desacuerdos sobre los beneficios. Delamere Le Deist y Winterton (2005) argumentan que los marcos o estructuras multidimensionales de la competencia se están expandiendo ya que son capaces de explotar la sinergia entre la educación formal y el aprendizaje de la experiencia para mejorar el desarrollo de la competencia profesional. Por otro lado, Straka (2004) contempla el enfoque holístico multidimensional menos positivo. Comenta que el enfoque holístico puede ser contraproducente con los objetivos de la Comisión Europea (en lo que respecta a la transparencia y a la movilidad).

Nuestro punto de vista en este debate está en sintonía con nuestra definición de competencia, entendida como la capacidad para llevar a cabo y usar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que están integradas en el repertorio profesional del individuo. Las medidas con respecto al desarrollo de la educación y formación profesional deberían basarse en procesos de desarrollo continuo que incluyen al alumnado y a los titulados desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto no debería realizarse de manera conductista, tampoco hay necesidad de ello. Un enfoque holístico sobre competencias es más favorable. Observamos en el enfoque holístico una nueva dirección paralela a los tres enfoques descritos al comienzo de este artículo. El enfoque holístico permite un conjunto limitado de competencias centrales y también de componentes de conocimiento. Junto a esto, se puede obtener una función guía para el desarrollo del curriculum. Además, al aumentar la cooperación en el desarrollo de la formación profesional, los países necesitan disponer de diversas medidas e iniciativas, ya que la formación profesional institucionalizada y las prácticas formativas varían considerablemente y sólo un enfoque holístico puede dar cabida a estas diferencias.

Referencias bibliográficas

- ACOA (1999). *Een wending naar kerncompetenties. De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*, Hertogenbosch: Adviescommissie Onderwijs-Arbeid (eigen uitgave).
- Achtenhagen, F. (2005). Competence and their development: cognition, motivation, metacognition, in: W. J. Nijhof & L. F. M. Nieuwenhuis (Eds), *The learning potential of the workplace*, Twente: University of Twente.
- Arguelles, A. y Gonczi, A. (2000). *Competency based education and training: a world perspective*, Mexico: Conalep/Noriega.
- Arnold, R. y Schüssler, I. (2001). Entwicklung des kompetenzbegriffs und seine bedeutung für die berufsbildung und für die berufsbildungsforschung in: G. Franke (Ed.), *Komplexität und kompetenz. Ausgewählte fragen der kompetenzforschung*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence*, Buckingham: SRHE.
- Barrick, M. R. y Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1-26.
- Bauer, W. y Przygodda, K. (2002). The contribution of the German pilot project, 'New Learning Concepts within the Dual Vocational Education and Training System' towards the development of work process related and competence-based curricula. <http://www2.trainingvillage.gr/download/ero/BauWa01.doc> (descargado el 12/12/2005).
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. y Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls, *Journal for Vocational Education and Training*, 56, 4, 523-538.
- Billett S. (1994). Situated learning: a workplace experience, *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34, 2, 112-130.
- Billett, S., Ehrich, L. & Hernon-Tinning, B. (2003). Small business pedagogic practices, *Journal of Vocational Education and Training*, 55, 2, 149-167.
- Bjørnåvold, J. (1997). *Ermittlung und validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen kenntnissen*, Diskussionspapier, Thessaloniki. Disponible on line en

- <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5067.pdf> (descargado el 07/12/2005).
- Blank, W. E. (1982). *Handbook for developing competency-based training programs*, Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Breuer, K. (2005). Berufliche handlungskompetenz - aspekte zu einer gültigen diagnostik in der beruflichen bildung, *Berufs - und Wirtschaftspädagogik online*, 8. Disponible on line: http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf (descargado el 20/04/2006).
- Burke, J. W. (1989). *Competency-based education and training*, London: Falmer Press.
- Chomsky, N. (1980). Rules and representations, *The Behavioural and Brain Sciences*, 3, 1-61.
- Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris: Presses Université de Paris.
- COLO (2002). *Samen werken aan leren. Nar een competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het iddelbaar beroepsonderwijs*, Zoetermeer: COLO
- De Groot, A. D. (1974). Hoe stelt men eindtermen op?, *Universiteit en Hogeschool*, 20, 213-232.
- Delamare Le Deist, F. y Winterton, J. (2005). What is competence?, *Human Resource Development International*, 8, 1, 27-46.
- Drexel, I. (1997). Die bilans de compétence -ein neues instrument der arbeits- und bildungspoli -tik in Frankreich, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations Entwicklungs Management (Ed.) *Kompetenzentwicklung '97* Münster: Waxmann.
- Dubois, D. D. (1993). *Competency-based performance improvement: a strategy for organizational change*, Amherst: MA, HRD Press.
- Dubs, R. (1995). Entwicklung von schlüsselqualifikationen in der Berufsschule, in: R. Arnold y A. Lipsmeier (Eds.) *Handbuch der berufsbildung*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dubs, R. (2000). Lernfeldorientierung: löst dieser neue curriculare ansatz die alten probleme der lehrpläne und des unterrichtes an wirtschaftsschulen? in: A. Lipsmeier y G. Pätzold (Eds.) *Lernfeldorientierung in theorie und praxis* Beiheft 15 zur ZBW Stuttgart : Franz Steiner Verlag.
- Ellström, P. E. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification, *Journal of European Industrial Training*, 21, 6/7, 266-273.
- Engestöm, Y. (1987). *Learning by expanding*, Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engestöm, Y. (1995). Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice, in: Y. Engeström, R. Miettinen y R. L. Punamäki (Eds.) *Perspectives on activity theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*, London: Falmer Press.
- Eraut, M. (2003). National vocational qualifications in England - description and analysis of an alternative qualification system, in: G. Straka (Ed.) *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*, Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Ertl, H. (2003). Anerkennung beruflicher qualifikationen im rahmen des systems der national vocational qualifications, in: G. Straka (Ed.) *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*, Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Fischer, M. y Boreaham, N. (2004). Work process knowledge: origins of the concept and current developments, in: M. Fischer, N. Boreaham & B. Nyhan (Eds.) *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Fletcher, S. (1991). *Designing competence-based training*, London: Kogan Page.
- Gilbert, T. F. (1978). *Human competence: engineering worthy performance*, New York: McGraw - Hill.

- Ginesté, J. (2002). *Job descriptions*. Disponible on line : http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/te/recherche/publications/ginestie/publication/5_jo_b_desc.htm (descargado el 06/02/2006).
- Gonczi, A. (1994). *Developing a competent workforce*, Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Gonczi, A., Curtain, R., Hager, P., Hallard, A. y Harrison, J. (1995). *Key competencies in on-the-job training*, Sydney: University of Technology Sydney.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report phase one*. Bilbao: University of Deusto. Disponible on line http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC (descargado el 6 de octubre de 2006)
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning educational structures in Europe II. Universities contribution to the Bologna Process*. Bilbao: University of Deusto. En http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC (descargado el 28/09/2006).
- Grant, G., Elbow, P., Ewens, T., Gamson, Z., Kohli, W., Neumann, W., Olesen, V. y Riesman, D. (1979). *On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Gulmans, J., van Loon, L. J. y Pelgrum, W. J. (1981). *Doelstellingenonderzoek middelbaar beroepsonderwijs*. Enschede T.H. Twente: Afdeling Toegepaste Onderwijskunde.
- Gutschow, K. (2001). Erfassen, beurteilen und zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher kompetenzen in Frankreich: Die Rolle des bilan de compétences, in: G. Franke (Ed.) *Komplexität und kompetenz. Ausgewählte fragen der kompetenzforschung*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Hager, P. (1998). Recognition of informal learning: challenges and issues, *Journal of Vocational Education and Training*, 50, 4, 521-535.
- Hager, P. (2006). Some conceptual questions about the Tuning Project, *Prospero*, 12, 1.
- Handley, D. (2003). Assessment of competencies in England's National Vocational Qualification system, in: G. Straka (Ed.). *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*, Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Hodkinson, P. y Issitt, M. (1995). *The challenge of competence*, London: Cassell.
- Holmes, L. (2004). Beyond learnism: learning, practices, emergent identity, in: T. Garavan et al. (Eds.) *Human resource development: cross-cultural comparative and international perspectives*, Limerick: Intersource Group Publishing.
- Hyland, T. (2006). Swimming against the tide: reductionist behaviourism in the harmonisation of European higher education systems, *Prospero*, 12, 1
- Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*, London: Falmer Press.
- Käpplinger, B. (2002). *Anerkennung von kompetenzen: definitionen, kontexte und praxiserfahrungen in Europa*. Disponible on line: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02_01.pdf (descargado el 11/12/2005).
- Kirsch, É. y Savoyant, A. (1999). Assessing work experience. Between certification standards and individual career paths, *Training & Employment: A French newsletter from Céreq and its associated centres*, 37, 1-4. Disponible on line: <http://www.cereq.fr/cereq/tra137.pdf> (descargado el 28/01/2006).
- KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000). *Handreichungen für die erarbeitung von rahmenlehrplänen der kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen unterricht in der berufsschule und ihre abstimmung mit ausbildungsordnungen des bundes für anerkannte ausbildungsberufe*, Bonn: Sekretariat der KMK.
- Kotnik, R. (2006). Editorial, *Prospero Journal*, 12, 1

- Kremer, H.-H. & Sloane, P. (2001). *Lernfelder implementieren. Zur entwicklung und gestaltung fächerund lernortübergreifender lehr-/lernarrangements im lernfeldkonzept*. Paderborn: Eusl.
- Lauer-Ernst, U. (1983). Zur vermittlung berufsübergreifender qualifikationen. Oder: Warum und wie lernt man abstraktes denken?, *Berufsbildung, Wissenschaft und Praxis*, 12(6), 187-190
- Leney, T. (2004). *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET*. Disponible on line: <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/studies/maastrichttextes.pdf> (descargado el 30/01/2006)
- Lipsmeier, A. (2000). Systematisierungsprinzipien für berufliche curricula, in: A. Lipsmeier y G. Pätzold (Eds.) *Lernfeldorientierung in theorie und praxis*, Stuttgart: Steiner.
- Lisop, I. (1999). Bildungstheoretische und didaktische dimensionen der Lernfeldorientierung-einekritische systematik, in: R. Huisinga, I. Lisop y H.-D. Speier (Eds.) *Lernfeldorientierung. Konstruktion und unterrichtspraxis*, Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Mandon, N. & Sulzer, E. (1998). Analysis of work: describing competences through a dynamic approach to jobs, *Training & Employment. A French newsletter from Céreq and its associated centres*, 33, 1-4. Disponible on line <http://www.cereq.fr/cereq/tra133.pdf> (descargado el 20/01/2006).
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence', *American Psychologist*, 28,1, 423-447.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews, *Psychological Science*, 9, 5, 331-339.
- Mériot, S.-A. (2005). One or several models for competence descriptions: does it matter?, *Human Resource Development Quarterly*, 16, 2, 285-292.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt - und Berufsforschung*, 7, 36-43.
- Ministère de l'Education Nationale (2001). *France, definition and selection of key competencies in France*, disponible on line: http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/sfso/deseco_ccp_france_19122001.pdf (descargado el 30/01/2006).
- Mulder, M. (2007). EU-level competence development projects in agrifood environment: the involvement of sectoral social partners, *Journal of European Industrial Training*, 31 (en prensa).
- Mulder, M. (2002). *Competentieontwikkeling in organisaties. Perspectieven en praktijk [Competence development in organizations: perspectives and practice]* 's-Gravenhage:Elsevier Bedrijfs Informatie.
- Mulder, M. (2001). Competence development—some background thoughts, *Journal of Agricultural Education and Extension*, 7, 4, 147-159.
- Mulder, M. (1989) New office technology: a study on curriculum design, *Journal of European Industrial Training*, 13, 4, 19-28.
- Mulder, M., Wesselink, R. y Bruijstens, H. Chr. J. (2005). Job profile research for the purchasing profession, *International Journal of Training and Development*, 9, 3, 185-204.
- Mulder, M. & Thijsen, A. (1990). Decision making in curriculum conferences, *Journal of Curriculum Studies*, 22, 4, 343-360.
- National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) (1991). *Guide to National Vocational Qualifications*, London: NCVQ.
- Nieuwenhuis, L. y Shapiro, H. (2004). Evaluating systems' reform in vocational education and training: learning from Danish and Dutch cases, in: P. Descy y M. Tessaring (Eds). *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report. Evaluation of systems and programmes*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Nijhof, W. J. y Mulder, M. (1986). Performance requirements analysis and determination, in: L. Bainbridge y S. A. Ruiz Quintanilla (Eds.) *Developing skills with information technology*, London: Wiley.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, New York: Oxford University Press.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence, *Cambridge Journal of Education*, 21, 3, 331-341.
- Oates, T. (2004). The role of outcomes-based national qualifications in the development of an effective vocational education and training (VET) system: the case of England and Wales, *Policy Futures in Education*, 2, 1, 53-71.
- OECD, DeSeCo & Rychen (2003). *Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summary of the final report 'Key competencies for a successful life and a well-functioning society'*. Disponible on line: http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/deseeco_finalreport_summary.pdf (descargado el 19/12/2005).
- Paavola, S., Lipponen, L. y Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning, *Review of Educational Research*, 74, 4, 557-576.
- QCA (2001). *The NVQ code of practice*, London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Rault, J. (1994). L'intérêt de la méthode ETED dans l'élaboration des diplômes à l'Education nationale, *Céreq Document Séminaire series: La gestion des compétences, la méthode ETED en application*, 97, 143-144.
- Rauner, F. (2004a). *Praktisches wissen und berufliche handlungskompetenz. ITB-Forschungsberichte*, Bremen. Disponible on line: http://www.itb.uni-remen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_14_04.pdf (descargado el 15/12/2005).
- Rauner, F. (2004b). Work analysis and curriculum based on the Beruf concept, in: M. Fischer, N. Boreham y B. Nyhan (Eds.), *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Rauner, F. y Bremer, R. (2004). Die berufspädagogische entschlüsselung beruflicher kompetenzen im konflikt zwischen bildungstheoretischer normierung und praxisaffirmation - bildung im medium beruflicher arbeitsprozesse, *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 2, 149-161.
- Reinisch, H. (1999). Probleme lernfeldorientierter curriculumentwicklung und implementation. Eine historisch-systematische analyse aus wirtschaftspädagogischer aicht, in: R. Huisinga, I. Lisop y H.-D. Speier (Eds.), *Lernfeldorientierung. Konstruktion und unterrichtspraxis*, Frankfurt a. M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Roe, P., Wiseman, J. y Costello, M. (2006). *Perceptions and use of NVQs: a survey of employers in England. BMG research*. Disponible on line: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/upload-files/RR714.pdf> (descargado el 24/12/2006).
- Rößler, S. (2000). Lernfeldorientierte rahmenlehrpläne der KMK: gute absichten und ungewollte nebenwirkungen (Stellungnahme des VLW), in A. Lipsmeier y G. Pätzold (Eds.). *Lernfeldorientierung in theorie und praxis*, Stuttgart: Steiner.
- Sloane, P. y Dilger, B. (2005). The competence clash—dilemmata bei der übertragung des 'konzepts der nationalen bildungsstandards' auf die berufliche bildung, *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 8. Disponible on line: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf (descargado el 12 de enero de 2006).
- Smithers, A. (2002). Vocational education, in S. Lawlor (Ed.). *Comparing standards academic and vocational, 16–19 year olds*, London: Politea.

- Smithers, A. (1999). A critique of NVQs and GNVQs, in: M. Flude y S. Sieminski (Eds.), *Education, training and the future of work II: developments in vocational education and training*, London: Routledge.
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: a model for superior performance*, New York: Wiley.
- Steinemann, S. y Gramlinger, F. (2003). Die umsetzung des lernfeldkonzepts—(k)ein lernprozess? *Berufs und Wirtschaftspädagogik online*, 4. Disponible on line: http://www.bwpat.de/ausgabe4/steinemann_gramlinger_bwpat4.pdf (descargado el 12/12/2005).
- Straka, G. (2004). Measurement and evaluation of competence, in: P. Descy, y M. Tessaring (Eds.). *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Straka, G. (2005). Die KMK-handreichungen zur erarbeitung von rahmenlehrplänen - eine kritische reflexion zum zehnten jahrestag. *Berufs und Wirtschaftspädagogik online*, 8. Disponible on line : http://www.bwpat.de/ausgabe8/straka_bwpat8.pdf (descargado el 11/01/2006).
- Tresanini, M. (2004). *Évaluer les compétences. De recrutement à la gestion de carrière*, Colombelles : Éditions EMS.
- Ulrich, J. G., Flemming, S., Granath, R.-O. y Krekel, E. M. (2006). *Zahl der neu abgeschlossenen ausbildungsverträge fällt auf den niedrigsten stand seit der wiedervereinigung*. Disponible on line: <http://www.bibb.de/de/23711.htm> (descargado el 1/03/2006).
- Weigel, T., Mulder, M. & Collins, K. (2007) The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states, *Journal of Vocational Education and Training*, 59, 1, 51-64.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification, in: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*, Göttingen: Hogrefe.
- Wesselink, R., van den Elsen, E., Biemans, H. J. A. & Mulder, M. (2000). *Matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs*, Wageningen: Wageningen Universiteit, Leerstoelgroep Competentie Studies.
- Wesselink, R., Biemans, H. J. A., van den Elsen, E. y Mulder, M. (2005). *Conceptual framework for competence-based VET in the Netherlands*. Disponible on line: http://www.vet-research.net/ecer_2005/fri09/session7a/P20050000789/ (descargado el 14 de febrero de 2006).
- Winterton, J., Delamare Le-Deist, F. y Stringfellow, E. (2005). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*, Thessaloniki: Cedefop.
- Zemke, R. (1982). Job competencies: can they help you design better training?, *Training*, 19, 5, 28-31.

ANEXO 1: Tabla 1.

Principales críticas sobre el uso del concepto de competencia en el desarrollo de la VET en los estados miembros seleccionados de la Unión Europea

Reino Unido	Alemania	Francia	Países Bajos
<ul style="list-style-type: none"> • La NVQ no se utiliza lo suficiente • El aprendizaje afecta a la naturaleza de la competencia que los individuos construyen. • Al separar la evaluación, los candidatos se concentran en la revisión de las competencias que tienen en lugar de construir unas nuevas. • Las NVQ no apoyan el desarrollo de las cualificaciones. • La competencia queda reducida a demostraciones exitosas de destrezas y habilidades. • La competencia no puede ser reducida a descripciones genéricas. • Fallar al caracterizar los componentes claves y generativos de la competencia, puede conllevar fallos en las unidades al discriminar entre individuos cuyos capacidades de desempeño en un rango amplio de situaciones ocupacionales contrastan fuertemente. • El vínculo entre competencia y desempeño está perdido: varias competencias pueden ser responsables de un desempeño efectivo; la evaluación del desempeño no se pueden atribuir exclusivamente a ciertas 	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de la VET basado en competencias prefiere áreas de aprendizaje antes que materias clásicas: el orden del conocimiento provisto por las materias puede perderse. • El significado educativo de las escuelas profesionales será ignorado si se centran exclusivamente en las actividades profesionales. • El concepto de áreas de aprendizaje fue implementado por la KMK sin consultar a los investigadores. • Ninguna definición parece adecuada sobre la competencia en acción y el área de aprendizaje por parte de la KMK • Ninguna explicación de cómo es posible reconocer cuando se ha logrado la competencia. • Problemas en el diagnóstico del logro educativo y en el desarrollo de los estándares educativos. • Los profesores en las escuelas profesionales tienen problemas en la identificación de las ideas principales del enfoque de las áreas de aprendizaje, no tienen ni suficiente tiempo de preparar el concepto, ni se les concedió apoyo para implementarlo. • Algunos de los objetivos sólo se 	<ul style="list-style-type: none"> • No existe ni habilidad ni credibilidad en los análisis de la ETED sobre la valoración de qué personas son competentes. • La evaluación del desempeño en contextos profesionales simulados no garantiza que la misma persona sea también competente en un contexto profesional real. • Los portafolios en el <i>bilan</i> a menudo se refieren al colegio y a los certificados VET, dejando fuera la adquisición de competencias informales. • Para las evaluaciones se utilizan pruebas de evaluación, controles en lugar de instrumentos participativos que pondrían el acento en el desarrollo. • Las administraciones, empresarios y directores pueden ojear los resultados del <i>bilan</i> de sus trabajadores. • Si las personas desde <i>centro del bilan</i> no tienen conocimiento suficiente sobre la ocupación específica del candidato, son incapaces de evaluar las competencias necesarias. • La mayoría de los centros no disponen de suficiente tiempo para estudiar minuciosamente la 	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento, las habilidades y las actitudes están divididas en una estructura de cualificación basada en competencias. • El papel del conocimiento está infravalorado por la dinámica de las competencias. • Dificultades en la integración de las materias generales como el lenguaje y la ciencia. • Miedo a que disminuya el dominio en las destrezas básicas. • Evaluación más cara. • El concepto no puede ser usado fácilmente en niveles inferiores a la formación profesional. • Debido al gran énfasis en la formación (<i>coaching</i>), los estudiantes se quejan sobre la falta de información que reciben de sus profesores. • La educación basada en competencias requiere nuevos conceptos de organización escolar, aún permanecen muchas regulaciones sobre los programas educativos. • Debido a la diferenciación interna en procesos de aprendizaje, a la exigencia de programas educativos y al autoaprendizaje responsable y auto dirigido, el paso de los

<p>competencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El uso genérico de la competencia no garantiza que la competencia en un contexto pueda ser fácilmente transferible a otro 	<p>alcanzan después del período de la formación profesional lo que implica una falta de resultados reales durante la VET inicial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los controles en VET, responsabilidad de los agentes sociales, se centran en el conocimiento y en las habilidades, no en las competencias 	<p>biografía de la persona que demanda el <i>bilan</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los candidatos del <i>bilan</i> están en desacuerdo con el portafolio porque malinterpretan su contenido. 	<p>estudiantes por los programas está variando de forma creciente lo que conlleva problemas para el diseño de trayectorias y desarrollo de competencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de buenos ejemplos de formación profesional basados en competencias. • Comportamientos de “subirse al tren” y dejarse llevar en relación a las competencias.
--	---	--	--